

Repertori i usos lingüístics d'un alumne intern d'origen marroquí d'un centre penitenciari de l'àrea metropolitana de Barcelona

Maria Teresa Sans Bertran
Universitat Autònoma de Barcelona

(Text rebut el 12 de setembre del 2017; acceptat el 27 d'abril de 2018; versió final el 29 de setembre de 2019)

DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.744>

Resum: La investigació que es presenta és l'estudi de cas d'un alumne intern d'origen marroquí d'un centre penitenciari de l'àrea metropolitana de Barcelona en el marc del projecte europeu KA2 StrategicPartnershipRiUscire. Els primers resultats del projecte evidencien la diversitat cultural i el plurilingüisme presents en el context penitenciari i la necessitat de millorar la competència intercultural i la competència lingüística dels alumnes interns per tal de contribuir a la seva reinserció social i laboral. El present estudi pretén indagar en el repertori i els usos lingüístics del jove i conèixer com valora la seva competència lingüística en les diferents llengües així com les actituds que manifesta entorn a les llengües del seu repertori lingüístic. La recerca adopta una metodologia qualitativa de caràcter exploratori i ha consistit en analitzar una entrevista semiestructurada utilitzant el mètode de l'anàlisi del discurs tenint en compte què diu l'entrevistat i com ho diu.

Paraules clau: usos lingüístics, repertori lingüístic, competència intercultural, plurilingüisme i centre penitenciari

Resumen: La investigación que se presenta es el estudio de caso de un alumno interno de origen marroquí de un centro penitenciario del área metropolitana de Barcelona en el marco del proyecto europeo KA2 StrategicPartnershipRiUscire. Los primeros resultados del proyecto evidencian la diversidad cultural y plurilingüe presente en el contexto penitenciario y la necesidad de mejorar la competencia intercultural y la competencia lingüística de los alumnos con el fin de contribuir a su reinserción social y laboral. El presente estudio pretende indagar en el repertorio y los usos lingüísticos del joven y conocer como valora su competencia lingüística en las diferentes lenguas así como las actitudes que manifiesta entorno a las lenguas de su repertorio lingüístico. La investigación adopta una metodología cualitativa de carácter exploratorio y ha consistido en analizar una entrevista semiestructurada utilizando el método de análisis del discurso teniendo en cuenta qué dice el entrevistado y cómo lo dice.

Palabras clave: usos lingüísticos, repertorio lingüístico, competencia intercultural, plurilingüismo y centro penitenciario

Abstract: This paper presents a case study of an internal student of Moroccan origin at a prison located in the metropolitan area of Barcelona within the framework of the European project KA2 StrategicPartnershipRiUscire. The first results of the European project suggest the cultural diversity and plurilingualism of the prison context and the need to improve the intercultural competence and linguistic competence of internal students, in order to contribute to their social and professional reintegration. The present study aims to investigate in the linguistic repertoire and the linguistic uses of the young man. We have also explored how he values his linguistic competence in different languages as well as his attitudes towards languages that make up his linguistic repertoire. The exploratory research is framed within a qualitative methodology and consists in analysing a semi-structured interview that the young man gave in the prison considering the discourse analysis method taking into account what the interviewee says and how.

Keywords: linguistic uses, intercultural competence, linguistic repertoire, plurilingualism and prison

Introducció

Aquesta recerca s'emmarca dins el projecte europeu KA2 StrategicPartnershipRiUscire¹. RiUscire és un projecte que vol conèixer la dimensió multi/plurilingüe i intercultural del context penitenciari per tal de fer-lo esdevenir un espai de recursos, empoderament i rehabilitació a través de cursos integrats de formació dirigits a interns, a treballadors i al professorat dels centres penitenciaris. A llarg termini, tal i com promou la Comissió Europea a *Pathways to Inclusion* (2010), el projecte pretén transformar el clima dels centres penitenciaris per tal que esdevinguin un ambient lliure d'exclusió i privació en un espai d'enriquiment i preparació que afavoreixi la reintegració dels interns a la societat. Tenint en compte que el context penitenciari és un lloc de forçada residència on coexisteixen cultures i llengües, RiUscire té per objectiu, entre altres, conèixer millor la diversitat plurilingüe, inherent al context penitenciari.

Els primers resultats de la recerca que du a terme el grup de recerca GREAL del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona en un centre penitenciari de l'àrea metropolitana de Barcelona posen de manifest la diversitat cultural i el plurilingüisme presents en el context penitenciari. A més, també senyalen la necessitat de millorar la competència intercultural i la competència lingüística en català dels alumnes interns per tal d'afavorir la seva

¹ KA2 StrategicPartnershipRiUscire: Key A2-Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Progetto RiUscire. Rete Universitaria SocioCulturale per l'Istruzione e il Recupero in Carcere. Partners: Universitat Stranieri di Siena a Itàlia (universitat líder), Universitat de Bamberg a Alemanya, Universitat Fernando Pessoa de Oporto a Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona (Coordinadora UAB: Dra. Marilisa Birello-Grup GREAL) i l'Institut d'Estudis Penitenciaris a Itàlia; amb un grau menor d'implicació la Direcció de Serveis Penitenciaris de la Generalitat de Catalunya.

reinserció social i laboral. Tot un repte educatiu si entenem que el centre ha de permetre als alumnes reeixir en el seu entorn, comunicar-se amb els altres i compartir les seves referències culturals (de Pietro, 1995). Els resultats esmentats emergeixen d'un qüestionari que tenia per objectiu obtenir dades personals dels interns i determinar els seus usos lingüístics i les diferents llengües del seu repertori lingüístic en diferents àmbits i amb diferents persones. Unes altres preguntes tenien per objectiu indagar en la relació llengua i treball i concretament en les necessitats i dificultats dels interns en l'aprenentatge i ús de la llengua catalana (Birello, Pérez Ventayol, i Casadellà Matamoros, 2017). A partir del tractament de les dades dels qüestionaris es va decidir realitzar unes entrevistes semiestructurades a alguns interns. Una d'elles correspon al jove d'origen marroquí que participa en el present estudi de cas.

En aquest context, per tal d'afavorir la reinserció social i laboral dels alumnes interns, el grup GREAL dissenya dins dels "tallers ocupacionals" que contempla el reglament del centre penitenciari, una intervenció didàctica sobre soldadura en llengua catalana. En la línia de treball del grup GREIP, aquesta intervenció didàctica ha estat pensada des d'un enfocament que contempla que els aprenentatges lingüístics han de ser inclosos dins dels currículums de les àrees no lingüístiques (Noguerol, 1998, Nussbaum, 2009 citats per Masats, et al., 2017). El curs de català per a soldadors ha estat dissenyat segons els principis de l'enfocament per tasques i pretén ensenyar i aprendre la llengua catalana a partir d'unitats didàctiques que plantegen la realització d'una activitat social en la qual s'assoleix una fita extralingüística mitjançant l'ús de la llengua (Martin Peris, 2001).

Tenint en compte que el context penitenciari és complex i poc conegut (Benucci, 2007, Benucci i Grosso, 2015 citades per Birello et al., 2017) procedim a descriure'l amb l'objectiu d'exposar les seves particularitats. El centre penitenciari en el moment de la recollida de dades comptava amb una població de joves entre 18 i 23 anys dels quals un 80% era d'origen estranger², principalment del Marroc i d'Amèrica Llatina. Els interns provinents del Marroc parlen principalment darija però en alguns casos els seus repertoris lingüístics inclouen el francès, i en molts casos els interns mostren competències parcials en llengües diferents del català i el castellà. Atès que hi ha presència d'alumnat provinent d'arreu del món, en el centre penitenciari es crea un

² La dada s'infereix de la mostra representativa de la població estrangera de l'estudi realitzat per Birello et al. (2017) on el nombre de participants era de 109, 83 dels quals eren estrangers.

context de “superdiversitat” (Vertovec, 2007), no només a causa de la relació entre diversitats ètniques sinó que també degut a altres variables que hi intervenen com per exemple la diversitat d’edat i d’experiències laborals que presenten els alumnes. Així doncs, el context fa que els alumnes desenvolupin competències lingüístiques plurilingües quan es troben amb la necessitat de participar en pràctiques comunicatives en les quals s’empren dues o més llengües (Coste, Moore, i Zarate, 2009). Unamuno i Patiño (2017) assenyalen que l’estudi de forma situada de les competències plurilingües proporciona eines als diferents actors de la comunitat escolar per promoure intervencions socioeducatives concretes a situacions particulars, inclusives, que permeten prevenir la reproducció de prejudicis i evitar la exclusió social de les persones de minories lingüístiques i culturals. Beacco (2007, citat per Birello et al., 2017) posa de manifest que l’estudi dels repertoris lingüístics és una oportunitat per donar valor social i cultural a la diversitat de llengües per al desenvolupament de la competència intercultural.

Així doncs, considerem rellevant dur a terme un primer estudi de cas que ens permeti, en relació a un alumne intern d’origen marroquí, (1) indagar en el repertori lingüístic, (2) indagar en els seus usos lingüístics, (3) conèixer com valora la seva competència lingüística en les diferents llengües i (4) conèixer quines actituds manifesta respecte de les llengües del seu repertori lingüístic.

Marc teòric

Per donar resposta a les preguntes d’investigació i per entendre l’anàlisi i els resultats obtinguts del present estudi, considerem rellevant definir el concepte de competència plurilingüe intercultural i el concepte de repertori lingüístic i cultural recurrents al llarg d’aquest article. El repertori lingüístic i cultural d’un individu és el conjunt de recursos en una o més llengües que permeten a les persones participar en un esdeveniment comunicatiu. En canvi, entenem per competència plurilingüe intercultural l’habilitat que tenen les persones per utilitzar les llengües del seu repertori lingüístic per a comunicar-se i formar part d’una interacció intercultural tenint en compte la situació comunicativa (Coste et. al., 2009). A més, Nussbaum i Unamuno (2006) apunten que l’aprenentatge de la competència plurilingüe està influenciat per la biografia de les persones, associat a la família en la qual s’ha crescut, als llocs on s’ha viscut, a les persones que s’han freqüentat i també a les lectures i mitjans de comunicació que s’han consumit. És a dir,

que les competències plurilingües i interculturals es construeixen a partir dels processos de socialització en què es troben immerses les persones (Moore i Nussbaum, 2016 citat per Masats et al., 2017).

En el seu estudi sobre els usos i competències plurilingües en alumnes immigrants, Nussbaum i Unamuno (2006) posen de manifest que al llarg de la seva escolarització els nens i nenes immigrants aprenen la llengua vehicular de l'escola, el català, però que només alguns l'usen com a llengua de comunicació i que, a mesura que avancen els cursos, la llengua catalana es deixa d'usar en públic. En aquesta línia, Trench, Larrea i Newman (2014) assenyalen que en els darrers anys ha augmentat l'arribada de persones d'orígens culturals i lingüístics molt diferenciats i que en ocasions l'alumnat que té una altra llengua com a llengua familiar usa el català a l'escola i fa servir el castellà en àmbits de la seva vida quotidiana (Corona i Unamuno, 2008; Cots i Nussbaum, 2008). Tanmateix, seguint a Gal (1998) i Woolard (1998) l'ús o no d'una llengua depèn de les ideologies lingüístiques dels alumnes i de l'atribució de significats socials, morals o polítics que associïn a la llengua. En aquesta línia, apunten que les atribucions estan condicionades pels sentiments de les persones sobre la seva situació i les seves condicions cap a la societat receptora en què s'usa la llengua. Malgrat això, Nussbaum i Unamuno (2006) assenyalen en el seu estudi que els motius pels quals les persones trien les llengües per comunicar-se estan influenciats per dues variables: l'avaluació que fan de les seves competències lingüístiques i les demandes de la situació comunicativa. Pel que fa referència a les creences dels alumnes entorn el plurilingüisme, considerem rellevant conèixer què assenyalen els estudis que indaguen sobre les creences dels alumnes entorn al plurilingüisme. Hornsby (2016) destaca que un alumne que valora positivament el plurilingüisme tendeix a ser més plurilingüe, fet que comporta avantatges com, (1) la facilitat per aprendre altres llengües, (2) el retràs en l'envelliment del cervell i (3) l'obtenció de beneficis econòmics, ja que les persones poden usar més d'una llengua per exemple al lloc de treball. A més, Tanaka i Ellis (2003) indiquen que les creences dels alumnes sobre el plurilingüisme afecten les seves estratègies d'aprenentatge, així com la confiança en ells mateixos i els resultats acadèmics lingüístics i no lingüístics.

En el context penitenciari, l'estudi que realitzen Bretxa i Torner (2005) sobre l'ús real i l'ús potencial del català al centre penitenciari de la Model, una presó tancada des de 2017, posa de manifest que la llengua predominant al centre penitenciari és el

castellà i que tant els interns com els professionals de la presó utilitzen majoritàriament aquesta llengua deixant el català com un idioma que queda reduït a l'espai i temps escolar.

Metodologia

La recerca que es presenta és un estudi de cas. Se centra en un dels onze joves del centre penitenciari que va dur a terme el curs de soldadura en llengua catalana i que va ser seleccionat per la direcció del centre per participar en les entrevistes semiestructurades que es van dur a terme pel projecte europeu. La decisió de dur a terme un estudi de cas es basa en la seva especificitat, no la representativitat (Jiménez i Tejada, 2007) atès que l'objectiu general de la recerca és conèixer, comprendre i entendre el repertori i els usos lingüístics del jove. Hyland (2016) assenyala que l'estudi de cas és “*an instance in action*” (p. 119); un mitjà per retratar el que és una situació particular per captar la realitat propera de les experiències viscudes dels participants i els seus pensaments en una situació. Pel que fa al perfil de l'alumne podem dir que és un home que tenia vint-i-tres anys en el moment de la recerca i és d'origen marroquí, concretament de Kasba Tadla (nom d'una ciutat del Marroc que no correspon a la de l'alumne per tal de protegir la seva identitat) i va immigrar a Catalunya amb la seva família als setze anys. Les pròpies característiques de l'alumne i les dades que han emergit sobre la seva perspectiva entorn al seu repertori i usos lingüístics ens han portat a escollir aquest cas per al nostre estudi. L'instrument utilitzat en aquesta investigació per a la recollida de dades ha estat l'entrevista semiestructurada, que ha estat analitzada i interpretada de forma qualitativa, ja que permet a l'entrevistadora definir prèviament les qüestions i els aspectes que vol tractar. A la vegada, l'entrevistadora té una certa llibertat en l'ordre en que planteja les preguntes per tal d'assegurar que es cobreixin de manera correcta tots els aspectes que són d'interès per la recerca (Harrell i Bradley, 2009). L'entrevista ha estat dissenyada i duta a terme pels investigadors del grup GREAL i ha estat gravada en àudio per decisió de la direcció del centre penitenciari. Té una durada de 16 minuts i 47 segons i, com ja hem assenyalat, la tipologia de preguntes plantejades durant l'entrevista tenen per objectiu explorar el repertori lingüístic de l'alumne i els usos que en fa.

L'entrevista semiestructurada ha estat transcrita segons els criteris de

transcripció del grup d'investigació GREAL³. La transcripció s'ha realitzat reproduint el més fidelment possible el discurs, assumint tot i així que la representació en forma d'escrit d'una interacció verbal no pot ser mai absolutament fidel (Fons, 2004). La transcripció s'ha realitzat amb el programa ExpressScribe i la interpretació del text transcrit s'ha realitzat mitjançant un quadre de doble columna (vegeu Van Lier, 1988). La columna de la dreta conté el text interpretat i la columna de l'esquerra conté el discurs transcrit a partir de l'entrevista. Tot i això, en el present article es presenta la transcripció i la interpretació del text transcrit per separat. Un cop transcrites les entrevistes –entenent que la pròpia transcripció ja és una fase de l'anàlisi (Van Lier, 1988)– s'ha dut a terme una anàlisi temàtica que ha consistit en identificar les paraules clau que hi ha al voltant d'un tòpic, els seus contextos i la seva relació amb altres elements semàntics (Palou, 2008; Fons, 2013). A partir d'aquí, hem establert quatre categories temàtiques tenint en compte que el principal aspecte de l'anàlisi temàtica i de contingut de l'entrevista ha estat la codificació de les narratives a partir dels temes emergents, les tendències, els patrons i les categories conceptuals (Strauss i Corbin, 1990). També s'ha realitzat l'anàlisi tenint en compte la dimensió interlocutiva i enunciativa de l'entrevista (Fons, 2004). La dimensió interlocutiva estableix el marc de la participació i delimita els paràmetres del context comunicatiu, el tipus de discurs, la seva organització, la llengua escollida, els canvis de codi, etc. La dimensió enunciativa analitza els marcadors personals, les autodefinicions que produeixen efectes d'implicació envers el tema i el propi discurs (Deprez, 1994 citat a Fons, 2013), com les valoracions, els judicis, els exemples, les històries i les anècdotes amb valor explicatiu. A més, Pavlenko (2007) defineix que l'anàlisi de les narratives és complex i ha de contemplar les experiències viscudes, el context en que han esdevingut i la manera en que la persona narra les experiències viscudes. Així doncs, l'anàlisi que es presenta en aquest estudi ha emergit de les dades que s'han observat des de la perspectiva de qui interactua tenint en compte cap a on s'orienta el participant en el discurs i com ell

³ La transcripció s'ha realitzat tenint en compte les aportacions de Payrató (1995) i alguns criteris de Van Lier (1988). Criteris: 1) sense majúscules; 2) sense signes de puntuació; 3) transcripció ortogràfica del que es diu tot i que no sigui normatiu. Símbols: 1) - paraula truncada/ enunciat truncat; 2) seqüències tonals terminals descendent \, ascendent ?, mantinguda _ 3) pausa curta de 2 segons (..), pausa mitjana de 3 segons (...), pausa llarga de més de 3 segons (número de segons); 4) solapament /text/; 5) interrupció que implica canvi de torn =; 6) seguiment de la conversa ~; 6) rialla @@@; 7) dubte m::/ a::/ e::; 8) allargament de la paraula segons :/ ::/ :::/; 9) so paralingüístic de continuació d'allò dit anteriorment ntx*; 10) fragment incomprensible XXX i 11) canvi de llengua **en negreta**.

interpreta i dona sentit al que fa.

Totes les dades presentades en aquest estudi protegeixen la identitat real de les persones que hi participen mitjançant pseudònims i el grup d'investigació GREAL disposa de totes les autoritzacions i permisos necessaris per a poder obtenir les dades en el centre penitenciari. El permís ha estat concedit pel participant de la recerca, per la direcció del centre penitenciari i la direcció de l'escola de la presó. A més, el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya és organisme sabedor de la recerca.

Anàlisi i discussió dels resultats

A partir de l'anàlisi temàtica de l'entrevista s'han identificat quatre tòpics que emmarquen l'entrevista. Aquests quatre tòpics són: 1) el repertori lingüístic de l'alumne; 2) els seus usos lingüístics; 3) la valoració de l'alumne entorn a la seva competència lingüística en les diferents llengües; i 4) les actituds que manifesta entorn a les llengües del seu repertori lingüístic.

El repertori lingüístic de l'alumne inclou el darija, l'àrab clàssic, el francès, el castellà, el català i l'anglès. D'aquestes llengües, l'alumne expressa que ha estudiat a l'escola del país d'origen l'àrab clàssic des de primer de primària i el francès des de tercer. Un cop a Catalunya ha estudiat castellà i català. Tenint en compte que va arribar a Catalunya als setze anys, l'educació obligatòria juga un paper important en el seu procés d'aprenentatge de la llengua castellana i catalana.

En el Fragment 1.1 es posa de manifest la identitat de l'alumne, que s'identifica segons el criteri d'origen (el Marroc) i del seu idioma natal (l'àrab). A més, posa de manifest que la seva primera llengua és el darija, una llengua que parla a casa i que no ha estudiat a l'escola. Després esmenta l'àrab clàssic, que sí ha après i estudiat a l'escola. Un cop ha expressat aquestes llengües, que són les que més es parlen al seu país d'origen, comenta que ha estudiat el francès, la segona llengua del Marroc. De les seves paraules es pot deduir que el català, el castellà i l'anglès són llengües que ha estudiat a Catalunya.

Fragment 1.1

- 22. E: d'acord? a:: tu quines llengües coneixes anisse? (...) totes encara una miqueta
- 23. A: bueno hablo mi idioma natal:
- 24. E: quin és?

25. A: que es el **àrab**
26. E: àrab
27. A: el darija
28. E: darija
29. A: luego el árabe clàssic
30. E: d'acord
31. A: **e:: a part del francès: castellà català i una mica d'anglès**
32. E: i una mica d'anglès i d'aquestes llengües quines has estudiat? de /manera formal?/
33. A: /**què he estudiat?**/ que
pos castellano
34. E: sí?
35. A: **el àrab**
36. E: el àrab a on el àrab?
37. A: al marroc
38. E: al marroc /a/ =
39. A: /sí/
40. E: = l'escola al marroc?
41. A: sí a l'escola
42. E: /el àrab/ =
43. A: /francès/=
44. E: = clàssic o el darija?
45. A: = també
46. A: clàssic perquè el darija es el que hay en casa
47. E: no s'estudia a l'escola?
48. A: no s'estudia

Al Fragment 1.2 l'alumne descriu com va ser la seva acollida lingüística quan va arribar a Catalunya i posa de manifest que en el seu procés d'aprenentatge del català i el castellà al centre d'ensenyament i l'aula d'acollida juguen un paper important (torns 140-163). De l'aula d'acollida indica explícitament que era un lloc on aprenia contingut instrumental (llengua catalana i castellana i matemàtiques) i que és on va començar a parlar castellà perquè és la llengua que parlava tothom. Posteriorment, l'alumne esmenta d'una forma valorativa que a l'aula d'acollida aprenia “una mica de tot” fent referència a altres continguts curriculars (torn 154). A més, si analitzem el seu discurs observem que comença responnent la pregunta de l'entrevistadora utilitzant la primera persona del singular quan parla d'experiències personals que ell ha viscut (torns 134-141) com “el primer mes que llevava aquí” (torn 140) i després canvia al plural quan

s'identifica amb el col·lectiu d'alumnes de l'aula d'acollida (torns 142-156) expressant "hacíamos clases de castellano" (torn 148) y "empezamos a hablar" (torn 154). Quan se li pregunta pel català diu que el parlava només a l'escola. A més, l'alumne comenta que per ser del Marroc ha après a Catalunya tant el català com el castellà i sembla no donar importància al fet de no saber que aquí es parlava català quan l'entrevistadora li pregunta si coneixia que aquí es parla el català abans d'arribar. L'alumne respon a la pregunta comentant que va haver d'aprendre també el castellà de nou quan va arribar fent entendre que per a ell no és molt rellevant saber que hi ha dos llengües que no parla al país d'acollida perquè per a ell les llengües s'aprenen i quan va arribar només parlava àrab (torns 134-138) i ara té coneixement lingüístics en català i castellà. L'anàlisi enunciativa del fragment i en general al llarg de tota l'entrevista, ens permet identificar com l'alumne defineix la seva identitat i construeix el seu diàleg a partir d'experiències i anècdotes viscudes al passat.

A més, en aquest fragment observem com l'alumne tot i que comença contestant les preguntes de l'entrevistadora en castellà canvia al català, fet que demostra la seva competència en aquesta llengua tot i que a l'inici de l'entrevista diu que prefereix fer-la en castellà perquè domina millor aquesta llengua (Fragment 3.1).

Fragment 1.2

134. E: ja fa temps a::: tu sabies que aquí parlava es parlava el català? no? i què?
135. E: /XXX/
136. A: /XXX/ tampoco me hablaba castellano
137. E: no tampoc clar
138. A: solamente hablaba:: /árabe::/
139. E: /i/ que vas fer? com: com:
140. A: pues el primer (..) primer mes que llevaba aquí pues era verano lo aproveché con mi familia y tal y después he ido sep-septiembre sí? me metieron en un colegio: para:: para aprender
141. E: castellà i /català?/
142. A: /s:- sí/ era:: era como un instituto pero era diferente porque los que éramos éramos extranjeros
143. E: d'acord que era una aula d'acollida?
144. A: algo así
145. E: sí? d'un institut?
146. A: sí algo así
147. E: d'acord
148. A: y hacíamos clases de castellano::

149. E: sí
150. A: de català:
151. E: sí
152. A: de matemàtiques:
153. E: d'acord
154. A: nos enseñaban un poco de todo la verdad y:: allí es donde empezamos a hablar
155. E: d'acord /i:::/
156. A: /el primer/ año ya practicamos
157. E: sí? més en castellà que en català?
158. A: (...) castellano
159. E: sí? per què? explica-m'ho
160. A: m::
161. E: per què més el castellà que el català? per què diries? m'entens /la pregunta?/
162. A: /sí sí sí/ **perquè** el castellano que no el catalán pero es lo que pasa que el castellano lo hablaba ntx* casi con todo el mundo el catalán lo hablaba solo en el colegio
163. E: d'acord

En els Fragments 1.1, 1.3 i 2.2 i es posa de manifest que l'alumne domina el francès perquè l'ha estudiat a l'escola (Fragment 1.1, Torn 43 i Fragment 2.2, torn 91) i també degut la seva etapa d'un any i mig a França (Fragment 3, torn 167 i 168). Seguint Moore i Nussbaum (2016) veiem en els Fragments 1.1, 1.2 i 1.3 com el repertori lingüístic de l'alumne i la seva competència plurilingüe es construeixen a partir dels processos de socialització en què s'ha trobat immers.

Fragment 1.3

164. E: i:: has viscut a França?
165. A: sí
166. E: sí? /i:::/
167. A: /un any:: i::/ un any i: **bueno un año y medio**
168. E: **un año y medio** i has el francès per tant: l'has:: utilitzat també:::

Per conèixer els usos lingüístics i les competències comunicatives de l'alumne és necessari indagar en la seva biografia lingüística. L'entrevista inclou preguntes per indagar en els usos lingüístics de l'alumne en diferents espais i moments com per exemple amb la família (Fragment 2.1), a l'escola (Fragment 2.2, torn 83), quan va a comprar al Marroc (Fragment 2.2, torns 94-98) i al centre penitenciari (Fragment 2.3).

L'alumne expressa que utilitza el darija (amb els seus pares), el francès (amb els seus germanastres), el castellà (amb els seus amics, els interns i el personal penitenciari) i finalment el català (que l'usa a l'escola). Quan se li pregunta quina llengua utilitza amb les educadores del centre penitenciari, respon que depèn sense donar més informació.

És per aquest motiu que destaquem els fragments que es mostren a continuació. Al Fragment 2.1 l'entrevistadora fa un seguit de preguntes que tenen per objectiu explorar les opcions sociolingüístiques instal·lades a la seva família i a la seva comunitat d'origen marroquí. A casa i amb els seus pares, l'alumne parla una de les llengües de la comunitat lingüística d'origen, el darija (torns 53-55). Tot i això, amb altres membres de la seva família, concretament els seus germanastres, parla francès (torns 59 i 67), la segona llengua oficial del Marroc. En aquest mateix fragment l'alumne explica que amb els seus amics utilitza el castellà (torn 51). Tant el francès, el darija i l'àrab clàssic són llengües que s'usen a l'escola i són llengües que l'alumne ha après durant els anys d'escolaritat en el país d'origen. Al Fragment 2.2, l'alumne diferencia el darija de l'àrab clàssic verbalitzant que el darija és l'idioma que parlava diàriament al Marroc i el que s'usa en espais quotidians com als espais on vas a comprar (torn 97), i en canvi, l'àrab clàssic el va estudiar a l'escola al començar primària (torn 83). Així doncs, en aquesta seqüència veiem com l'ús que fa l'alumne d'una llengua o una altra és en funció d'on parla i amb qui parla. Aquest fet posa de manifest les seves pràctiques plurilingües i les llengües que conformen la seva comunitat de parla (Nussbaum i Unamuno, 2006).

Fragment 2.1

46. E: a:: no ho sabia d'acord i:: anisse quines llengües fas servir amb la teva família amb els pares:: els germans:: amb la /mare::/
47. A: /pos:/
48. E: si hi ha llengües diferents m'ho expliques
49. A: pos con mi madre con mi familia es el árabe
50. E: el árabe?
51. A: con mis colegas es el castellano
52. E: cuando tu hablas de árabe es el darija o:
53. A: es el darija
54. E: darija de acuerdo con tus padres darija:: con tus hermanos?
55. A: sí bueno hermanos no tengo soy hijo único
56. E: d'acord i:: no sé: los amigos::?

57. A: castellano
 58. E: castellano d'acord francès::?
 59. A: bueno francès::
 60. E: con quién?
 61. A: con mis: mis her-hermanastros
 62. E: sí?
 63. A: que mi padre: /tiene/=
 64. E: /de acuerdo/=
 65. A: = otra mujer
 66. E: = y en francés hablas con ellos?
 67. A: /se::/
 68. E: /en francés?/

Fragment 2.2

82. E: exacte i::: quan tu eres petit: quan vivies al marroc: explica'm com quan parlaves darija quan parlaves l'àrab clàssic quan parlaves el francès::
 83. A: pos:: darija lo: lo parlava diàriament porque:: es lo que hablamos en marruecos el: àrab clàssic lo parlava en el colegio porque:: el primer año ya que estás estudiando
 84. E: d'acord
 85. A: o sea el primer año de: primaria
 86. E: sí
 87. A: ya te empiezan a:: enseñar a poner el corán: a poner
 88. E: d'acord i el francès on el vas aprendre? al marroc? a l'escola?
 89. A: **sí a l'escola**
 90. E: perquè a l'escola què fèieu?
 91. A: a parte a parte del tercer año de primaria empiezan a darte clases en: =
 92. E: en en francès
 93. A: =en sí francès i àrab
 94. E: i quan anaves a comprar?
 95. A: se
 96. E: quina llengua: /utilitzaves?/
 97. A: /darija/
 98. E: darija d'acord: es molt diferent de l'àrab clàssic el darija?
 99. A: bff se:
 100. E: sí?
 101. A: /mucha diferencia/

Com ja hem assenyalat, en el Fragment 2.3 s'evidencia l'ús del català a l'escola del centre penitenciari (torns 188 i 190) mentre que amb els interns i amb els

funcionaris i personal penitenciari la llengua predominant és el castellà (torn 194). Quan analitzem el discurs observem que l'alumne utilitza el pronom personal “nosaltres” (torn 188) de forma explícita quan s'identifica amb el col·lectiu d'interns i canvia de la llengua catalana a la llengua castellana quan expressa que entre els interns sempre parlen castellà (torn 188).

En relació a l'ús del català en el context penitenciari, Bretxa i Torner (2005) van concloure en el seu estudi que al centre penitenciari de la Model hi havia la necessitat de que l'ensenyament de la llengua catalana es veiés corroborat per l'actitud i l'ús lingüístic del català per part dels directius i de la resta de professionals del centre penitenciari, especialment dels educadors i monitors i dels professionals de l'equip de tractament així com dels professionals de vigilància i sanitaris. La finalitat de la proposta fou evitar que els propis professionals inconscientment actuessin com una barrera que impedis als interns adquirir competències en llengua catalana.

Fragment 2.3

187. E: /evidentment evidentment/ està molt bé d'acord escolta'm i aquí? XXX quines llengües fas servir?
188. A: pos:: castellà entre nosaltres los inter- los inter- interns bueno entre **los internos hablamos castellano siempre y aquí en el colegio::**
189. E: sí
190. A: a:: en **català**
191. E: en català
192. A: /sí/
193. E: /sí?/ i::: amb el personal penitenciari amb els funcionaris i així:: en castellà?
194. A: sí en castellà
195. E: les educadores també::: depèn?
196. A: **bueno depèn**

És rellevant en el Fragment 2.4 el fet que l'alumne usi el translanguaging, una característica molt comú de la interacció social humana (Li, 2018) i un mètode de comunicació natural entre parlants plurilingües (Garcia, 2009 citat per Masats, et al., 2017) que consisteix en usar diferents llengües del seu repertori lingüístic en un mateixa situació comunicativa. L'alumne usa el translanguaging quan verbalitza la diferència entre dir com està en darija i en àrab clàssic (torn 96-103) i quan expressa que amb els interns del Senegal parla francès (torn 107). Sembla que l'ús del translanguaging permet

a l'alumne ser més precís, corregir la pronúncia de l'entrevistadora (torn 97), mostrar la seva competència oral en la llengua àrab, darija i francesa i recrear situacions comunicatives sorgides en el seu context. El fet que utilitzi el translanguaging de forma espontània evidencia que valora la comunicació natural entre parlants plurilingües de forma positiva.

Fragment 2.4

96. E: /per tant/ **kaifa-haluk** ((l'entrevistadora presenta dificultats en la pronúncia)) és és àrab clàssic?
97. A: **kaifa-/haluk/**
98. E: **/kaifa-haluk/**
99. A: eso es como estás /eso es àrab clàssic/
100. E: **/y:: y en darija?/**
101. A: **kif nti**
102. E: **kif nti** /d'acord molt bé/
103. A: **/és diferent/**
104. E: i tu practiques el francès ara?
105. A: se:: a:: con: a: gente que: **un petit peu**
106. E: **un petit peu**
107. A: **je parle avec le gent qui est d'afrique, de senegal::**
108. E: /d'acord/
109. A: /XXX/

Fragment 3.1

4. E: com et dius?
5. A: **bueno lo hacemos** en castellà o en català?
6. E: com ho vols fer?
7. A: millor en-
8. E: tu què prefereixes?
9. A: millor en castellà
10. E: **en castellano de acuerdo**
11. A: **domino mejor**

En aquest fragment (3.1) l'alumne pren la iniciativa i pregunta a l'entrevistadora si fan l'entrevista en castellà o en català (torn 5). A continuació, l'alumne fa una valoració de la seva competència lingüística i es posiciona a favor del castellà dient que domina millor aquest idioma (torn 11). Nussbaum i Unamuno (2006) assenyalen que els

subjectes trien les llengües per comunicar-se combinant dues variables: 1) l'avaluació que fan de les seves competències i 2) les demandes de la situació. Seguint la seva aportació, en els Fragments 3.1, 3.2 i 3.3 es posa de manifest que l'alumne tria la llengua castellana per davant de la llengua catalana perquè la segona llengua no la domina i això fa que senti vergonya (torn 240). A més, atribueix el fet de no parlar la llengua catalana al fet que no l'ha practicada el suficient per dominar-la bé (torn 153). Així doncs, prefereix usar el castellà perquè és la llengua amb la qual se sent més competent. A més, probablement també prefereix usar el castellà perquè és la llengua que més s'usa al centre penitenciari i que ofereix més garanties d'intercomprensió a l'hora de comunicar-se.

Fragment 3.2

153. A: no lo: no lo practicaba lo suficiente para:: para poder: /manejarlo bien/

Fragment 3.3

233. E: la idea és ajudar-vos:: d'acord? en l'àmbit de la soldadura donar-vos eines perquè pugueu parlar en català

234. A: bueno::

235. E: perquè és el que::

236. A: es que la verdad yo **parlo pero::**

237. E: doncs parla una mica per mirar

238. A: no::

239. E: no? et fa vergonya? /què/=

240. A: /no/

241. E: = et passa què et passa?

242. A: **sí una mica de vergonya**

243. E: sí? vergonya? /per què?/

244. A: /porque/ no lo hablo bien y:: prefiero mantenerme: lejos a:: así:

245. E: per:: però tu m'acabes de dir que parles cinc: idiomes::

246. A: se::

247. E: per tant no t'hauria de fer vergonya:

248. A: no es que no:: sé es que:: yo que sé

249. E: què?

250. A: **no ho sé**

251. E: @@@ no t'ho has plantejat mai:

252. A: sí XXX lo entiendo perfectamente entenderlo lo entiendo perfectamente pero **/parlar-lo me:::/**

253. E: /i llegir?/

254. A: **llegir** también

A més, en el Fragment 3.3 l'alumne valora la seva competència lingüística en aquesta llengua. L'alumne verbalitza que ell parla el català però que no el parla bé (torn 242). Tot i això, reconeix que l'entén perfectament (torn 250) i també el pot llegir (torn 252). En el fragment 3.4 l'alumne valora la seva competència lingüística en francès expressant que el parla bé (torn 100) i que el sap escriure una mica (torn 318). A més, el seu relat també inclou valoracions sobre el seu domini de l'àrab i afirma que el sap llegir i que l'escriu perfectament (torn 318-322).

Fragment 3.4

100. A: **oui oui je parle le français bien**

101. E: **très bien?**

102. A: oui

315. E: escrius bé

316. A: escribo bien en catalán? sí

317. E: sí?

318. A: **una miqueta el francés també el àrab perfecte**

319. E: perfecte i llegir?

320. A: **llegir** XXX

321. E: tot bé?

322. A: sí

El Fragment 4.1 ens permet obtenir informació sobre l'actitud de l'alumne entorn a les llengües del seu repertori lingüístic. L'alumne expressa que les persones es sorprenen quan coneixen el seu repertori lingüístic i associa aquest fet a que el coneixen dins del centre penitenciari (torns 174-178). Al torn 178, l'alumne comenta a partir de l'estil directe una pregunta "cómo lo haces?" que sembla que li fan sovint quan parla sobre el seu repertori lingüístic.

Fragment 4.1

173. E: tens alguna anècdota alguna:: recordes alguna situació:: amb les llengües que sigui divertida no sé XXX hauria de parlar català:: o hauria de parlar castellà::

174. A: no:: a veces la gente se sorprende porque te ven:: aquí /dentro y:/

175. E: /sí/

176. A: ntx* y hacen y empiezas a conversar con ellos es que hablo eso eso y eso y:

177. E: XXX
178. A: cómo lo haces?
179. E: ens dóna riquesa
180. A: eso te sientes un poco::
181. E: però per tant això juga a favor teu
182. A: claro
183. E: és una cosa molt important per tu
184. A: se la verdad

A més, en aquest fragment (4.1) semblaria que l'alumne intern tracta la seva diversitat lingüística i cultural com una font de riquesa i el plurilingüisme semblaria ser que no és considerat un fet conflictiu sinó un avantatge que permet a l'alumne actuar segons la situació i l'interlocutor que té davant. Tanmateix, podria ser que l'alumne tractés aquest fet de forma positiva perquè l'entrevistadora pren aquesta iniciativa. Per això, un interrogant que ens podríem plantejar és si veritablement l'alumne dona importància al fet de parlar vàries llengües.

Conclusions

D'una banda, volem destacar que la diversitat lingüística i cultural present al context penitenciari degut a la diversitat d'origen de l'alumnat és una font de riquesa i una oportunitat per a alumnes i mestres per aprendre llengües. Els repertoris lingüístics de l'alumne han estat construïts al llarg del seu procés d'aprenentatge formal i no formal que posa de manifest el caràcter plurilingüe de la societat actual i del centre penitenciari. Així doncs hem vist que l'alumne usa el francès amb els interns del Senegal, i també el castellà i el català. Tot i això, no es deriva de l'entrevista que emprei només aquestes llengües a la seva vida a la presó. De l'altra banda, volíem que la participació de l'alumne en l'entrevista semiestructurada contribuís a la reflexió entorn a les llengües i al desenvolupament de la sensibilitat envers la diversitat lingüística i cultural per tal d'empoderar-lo a partir del seu repertori lingüístic tant dins com fora del centre. A més, amb aquesta experiència també volíem que l'alumne reflexionés sobre el seu propi repertori lingüístic i els usos que en fa tot verbalitzant i fent aflorar les seves creences.

La descripció que fa l'alumne de les llengües que parla il·lustra el seu plurilingüisme. El seu relat inclou una descripció de les llengües que usa amb la seva

família que inclouen el darija i el francès. Sembla ser doncs, que les llengües de l'entorn actual, el català i el castellà, no han penetrat en les llengües familiars. Tanmateix, l'alumne reconeix saber el català, el castellà i també l'anglès i parlar el castellà amb els seus amics i amb el personal i funcionaris del centre penitenciari. El català reconeix usar-lo a l'escola i expressa que l'entén, el llegeix i el sap escriure però sent vergonya de parlar-lo. Així doncs, veiem que la llengua predominant al centre penitenciari és el castellà mentre que el català queda reduït a situacions comunicatives concretes amb les mestres, fet que reflecteix el que succeeix més generalment en algunes àrees geogràfiques del domini lingüístic del català. Finalment, volem destacar que el fet que l'alumne utilitzi el translanguaging per expressar allò que vol dir en un moment concret de l'entrevista és una evidència més de la seva competència plurilingüe.

Les implicacions pedagògiques que poden emergir dels resultats són estratègies formatives dissenyades tenint en compte les necessitats del context i la diversitat de repertoris lingüístics present a les aules dels centres penitenciaris per tal de contribuir a millorar la comprensió de les cultures i per afavorir la comunicació intercultural deixant de banda prejudicis i estereotips. A més, una major consciència de la competència plurilingüe dels alumnes pot afavorir que els diversos òrgans del sistema educatiu estableixin processos d'acollida i d'aprenentatge lingüístic lliures d'exclusió que afavoreixin la reintegració dels alumnes interns a la societat.

Agraïments

Agraeixo a la Dra. Marilisa Birello l'accés a la informació generada en el marc del projecte KA2 StrategicPartnershipRiUscire aspecte que ha estat essencial per a dur a terme aquest article.

Referències

- Béacco, J. C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Benucci, A. (2007). (ed.) *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*. Perugia: Guerra

- Benucci, A., i Grosso, G. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Birello, M., Pérez Ventayol, M. i Casadellà Matamoros, M. (2017). Los repertorios lingüísticos en los centros penitenciarios en Cataluña. En A. Benucci i G. Grosso (ed.), *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere* (p. 147-160). Roma: Aracne.
- Bretxa, V., i Torner, R. (2005). El Català ocult: el potencial d'ús de la llengua catalana a la presó Model de Barcelona. *Llengua i ús*, 32, 58-69.
- Consell d'Europa (2010). *Draft of the conference on Pathways to inclusion – Strengthening European cooperation in Prison Education and Training*. Recuperat de http://archivio.transnazionalita.isfol.it/file/EC_Budapest_EuropePrisonEducConf-Summary.pdf
- Corona, V., i Unamuno, V. (2008) Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinoamericanos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 48-56.
- Coste, D., Moore, D., i Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Cots, J. M., i Nussbaum, L. (2008). Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 17-40. DOI: <http://doi.org/10.2167/ijm059.0>
- De Pietro, J.-F. (1995). Vivre et apprendre autrement les langues à l'école. *Babylonia*, 2(95), 32-36.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.
- Fons, M. (2004). *Creencias, representaciones y saberes del profesorado respecto a la alfabetización inicial: estudio de un caso*. IX Simposio de la SEDLL. Logroño (La Rioja), 30 novembre, 1 i 2 de desembre.
- Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4). DOI: <http://doi.org/10.1174/113564013808906898>
- Gal, S. (1998). Multiplicity and contention among language ideologies. A commentary. Dins B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, i P.V. Kroskrity, (eds.), *Language*

- ideologies: Practice and theory* (p. 317-331). Oxford: Oxford University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Harrell, M., i Bradley, M. (2009) *Data collection methods. Semi-structured interviews and focus groups*. Arlington: National Defense Research Institute.
- Hornsby, M. (2016). *Book of knowledge: language in danger*. Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing. *System*, 59, 116-125. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Jiménez, B., i Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. Dins J. Tejada (ed.), *Formación de formadores* (p. 543-625). Madrid: Thomson Editores.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 9-30. DOI: <http://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Masats, D., Canals, L., Dooly, M., Juanhuix, M., Llompert, J., Moore, E., Nussbaum, L., i Vallejo, C. (2017). *Quan els aprenents es converteixen en sociolingüistes: algunes mostres de les veus de l'alumnat*. VIII Seminari Internacional: L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, Vic, 26 i 27 de gener.
- Martin Peris, E. (2001). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (I). *Llengua i Ús*, 21, 54-65.
- Moore, E., i Nussbaum, L. (2016). Plurilingüismo en la formación del alumnado de ESO. En D. Masats, i L. Nussbaum (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (p. 15-33). Madrid: Síntesis.
- Noguerol, A. (1998). Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. En A. Camps, i T. Colomer (eds.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (p.127-136). Barcelona: Horsori.
- Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 56-58.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data. *Applied Linguistics*, 28 (2). 163-188. DOI: <http://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Tanaka, K., i Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85. DOI: <http://doi.org/10.1.1.537.7087>
- Trench, M., Larrea, I., i Newman, M. (2014). La normalització del cosmopolitisme lingüístic entre els joves del segle XXI? Una exploració de les ideologies lingüístiques a Catalunya. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 281-301. DOI: <http://doi.org/10.2436/20.2504.01.80>
- Unamuno, V., i Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración (p. 107-128). En E. Moore, i M. Dooly (eds.), *Qualitative approaches to research in plurilingual language learning environments / Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe*. Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net. DOI: <http://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. DOI: <http://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. Dins B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, i P. Kroskrity (eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (1^a ed.) (p. 3-47). New York: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. Londres: Longman.

Informació sobre l'autora

Maria Teresa Sans Bertran és graduada en Educació Primària per la Universitat Autònoma de Barcelona (2011-2016) i màster en Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura (2017) per la mateixa universitat. La seva recerca del Treball Final de Màster ha estat sobre el sistema de creences, representacions i sabers sobre la composició escrita d'una mestra de llengües d'un centre penitenciari de Catalunya.

Email: teresasansbertran@msn.com

Per citar aquest article:

Sans Bertran, M. T. (2018). Repertori i usos lingüístics d'un alumne intern d'origen marroquí d'un centre penitenciari de l'àrea metropolitana de Barcelona. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(3), 64-86. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.744>

